

文章構成力に課題のある児童への指導に関する研究

中村 理美¹, 園田 貴章²

A study of individual instruction for a problematic child in composition

Rimi NAKAMURA, Takaaki SONODA

要 旨

読み書きに課題があるとされる小学4年生の女兒（以下、支援児という。）に対して、心理検査や行動観察、保護者や教師からの聞き取り等を踏まえてアセスメントを行ったところ、助詞の適切な使用の困難、作文がうまく書けない、思っていることを相手にうまく伝えることができない等のことばでの表現力に課題があることがわかった。本研究では、文章構成力に課題のある児童に対する学習支援を行うにあたり、天野（2006）の教育プログラムを基礎にして、文章構成のための言語的自覚を形成する指導方法について研究した。本支援児の指導の第1段階として、構文指導を行った。主語、動詞述語等を示すシンボルマークの使用によって、構文の言語的自覚の形成を図った。第2段階では、文章構成力の指導を行った。文章の構成要素を示すシンボルマーク（作文マーク）を使用することによって、文章構成のための言語的自覚の形成を図った。構文力と文章構成力のそれぞれを、シンボルマークの操作に置き換えることにより言語的な自覚の形成を図ったのである。構文力指導では、このような方法が有効であることは天野によって示されているが、同じ指導原理にそって作文指導が可能であることが本研究で示唆された。

I. 課題の設定と支援児について

1. 背景と先行研究

平成15年3月の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」において、文部科学省（2004）は「障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う『特殊教育』から障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う『特別支援教育』への転換を図る。」という方向性を示した。特別支援教育について、「これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、その対象でなかったLD、ADHD、高機能自閉症も含めて障害のある児童生徒に対してその一人一人の教育的ニーズを把握し、当該児童生徒の持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うものである。」としている。

様々な困難をもつ児童生徒に対して、個別のニーズに合わせた指導が行われてきた。学習面で困難を示す児童生徒に対する指導においては、読み、書き、計算についての事例や研究報告が多い。一方で、かな

¹ 佐賀大学 文化教育学部 附属教育実践総合センター

² 佐賀大学 文化教育学部 附属教育実践総合センター

文字や漢字を書くことができて、作文に困難を示す事例も多く存在する。独立行政法人国立特殊教育総合研究所（2005）によると、このような子どもたちは、どのように表現したらよいかわからない、順序だてて考えることが難しい、イメージをふくらませるのが難しい、等のことが指摘されている。指導の工夫として、「いつ」「どこで」「だれが」などの質問形式にしたアウトラインメモに基づくことで、順序だった作文を構成できることが指摘されている。

平木（2005）、中井・宇野（2004）、布本・青木・荒川（2007）、山下・天野（2004）らの先行研究があるが、作文指導の研究報告の多くは、写真や絵などによって出来事を思い出させ、ことばを並べて、単文を作らせそれをつなぎ合わせて作文にするといったことが行われている。しかしこのような指導により作文への抵抗感が軽減され、長く書くことはできるようにはなるが、まとまりがあり、意味のある文章を書くまでは至らないという結果であった。絵や写真を見て思い出しながら書いたり、メモを書いてつないでいくという方法は、目に映ったものをそのまま書いたり、単文をつなげて長文にしたに過ぎず、作文を書くための言語的な自覚は形成されないのではないか。

文章構成法に関して、森岡（1968）は、『『構成』』ということは、単に部分部分の繋ぎ方の技術ではなく、一定の構想のもとに一つのまとまった全体を作ることである。」と述べている。

また、大熊（1967）は、「一般に文章が書けない最大の理由は、『何を、どのように書いてよいか、わからない。』ということにあるようだ。このうち、『何を』書くかは主題や材料に関することであり、『どのように』書くかは、主として構成に関することであるといえる。文章の構成というのは、文章の各部分を集めて文章全体を組み立てること、または文章の各部分が集まって文章全体を組み立てることをいう。さらに、このようにして組み立てられた結果としての文章全体の組み立てそのものを構成といっている。」と述べている。

このように、文章を構成するということは、文章全体の構成を考えて、まとまりのある文章にすることである。それに対して文をつなげて文章にする指導方法は、単文主義であるといえる。単文主義指導では、1つのテーマにそって文章を構成する力を子どもたちにつけさせることは難しいと思われる。よって、単文のつなぎあわせではなく、テーマにそったまとまりのある文章を書くための作文指導の方法を研究する必要があると考えた。

2. 研究目的と仮説

本研究の目的は、テーマにそって文章を構成する力を育てるための指導法を検討することである。

内田（1990）によれば、文章の産出過程では、人はたえずそれを読み返している。書きの過程と読みの過程は交互にあるいは複合的に生じており、両者をはっきりと区別するのは難しい。読み返しは作文指導開始初期から自発的な行動として開始される。

また、内田（1995）は「読み返しが作文過程で自発的に生ずる段階は書字能力の完成する時期に対応していることも確認されている。これは、作文過程に外言（思考活動にともなった、実際に発話され、観察可能な言語活動）が音声の文字化を助ける段階から、内言（思考活動を実行する担い手となる頭の中で生じる言語活動）の機能、モニタリング機能を果たし始める段階と対応している。このことは書字に注意のほとんどが配分されていた段階から、書字の習熟により、作文の意味内容への注意の配分が可能になったことを示唆しているとされる。そして、この時期は『書き手』から書き手の行為を対象化するメタ的な「読み手」が分化した時点に一致している。この『書き』の過程に観察される『読み』は文字から意味への橋渡しの役割を果たしており、意味表象の構成にとって不可欠なのかもしれない。そして『書き手』から『読み手』が分化することによってはじめて、書きながら意味表象をつくり出すことが可能になる。」

としている。文章を書くことは、書きながらこれから書く内容を保持するという二重課題であるといえる。また、文章を書く際には、書いたものと、これから書くものを照合し、読み返しながらかく。

文章を書く際に必要な読み返しは、外言が内面化し、内言が形成されてはじめてできるようになるといえる。このように、意味のあるまとまった文章を書くためには、自分が何をどのように表現するのかという表象力とテーマに基づいて文章を構成する力が必要となる。しかし、本研究で行ったアセスメントによると、支援児はある程度の文章は書くことができるが、短く、内容は事実の羅列になりがちであった。また、助詞の使用に困難がみられた。文章は文によって構成されているものであるため、1つの文を作る構文力を身につけさせることから始める必要があると考えた。そこで、構文のための言語的自覚の形成を目的とした指導法である、天野のプログラムを適用することとした。

天野（2006）は、文の統辞・意味論的構造の自覚の形成と文の読み・書きのための教育プログラムを開発している。この教育プログラムは、日本語の動詞述語構文の統辞・意味論的なカテゴリー（行為者、対象、受け手、相手、道具・手段、材料、目的、原因・理由、場所、時間、行為等）を基礎とし、日常的に用いている文がどのような統辞・意味論的な構造をもっているのかを分析し、文のモデルを構成する行為を形成することを通して、これらのカテゴリーについて、明瞭な言語的自覚を形成すること、またそれを基礎に、文を構成し、書く能力を形成することを目標としている。基本的な助詞の意味を表すシンボルマークのプレートを用いて、文の構造のモデルを作る課題に取組ませ、文法的な意味の自覚を形成し、モデル文を基に文の読み書きの学習を行う。これにより、話し言葉や書き言葉で思ったことが正しく表現できるようになり、言語的表現能力が改善されるとしている。

日本語の各種の構文とそのモデルを作り出す天野の教育プログラムを基礎にして、基本的な言語的自覚を形成した後、山下・天野（2004）の「学習障害児に口頭作文・書字作文を指導する教育プログラム」の方法とは別の、テーマにそって文章を書くためのシンボルマークを設定し、適用すると文章構成のための言語的な自覚が形成されるのではないかと考えた。

3. 支援児の状況

1) 支援児の概要

佐賀市内の中学校に在籍する現在13歳の女兒である。個別指導開始時は9歳5月、小学4年生であった。主訴は、「自分の気持ちを表現することや、作文が苦手、また、ことばで表現することが少なく、何事にも自信なげな様子が見られる」ということであった。

(1) 生育歴、教育歴、相談歴

妊娠在胎中に問題はなかったが、誕生後5日目ぐらいから寝ていることが多く、泣き声も立てず、揺り起こして母乳を与えたが、飲む量は少なく、飲む時も目をつむったままだった。病院に通院し、体重は減っていなかったが栄養剤を処方された。1ヵ月後、3時間おきに飲み始めた。

保育園に通った。上半身がフニャフニャしている感じがしたため、小学校に入る前に、感覚統合訓練とことばの指導を受けた。2歳で、ことばの発達の遅れを指摘され病院を紹介された。

(2) 言語・コミュニケーションの面

語彙がなかなか増えず、ものの名前を言われても何のことか分からないことがあった（洗濯機、電気ポット等）。自分の気持ちを表現するのが苦手で作文も苦手。ことばで表現することが少なかった。

(3) 学力（国語・算数その他）の状況

LDI（Learning Disabilities Inventory）を用いて、学力の状況を調べた。

主訴に関わる項目に関しては、「たどたどしく話す」、「ことばの想起に時間がかかる、ことばにつま

る」、「話すときの語彙が少ない」、「指示語を使って話す」、「単語の羅列で内容が乏しい」、「助詞を適切に使えない」、「筋の通った話が難しい」、「内容を分かりやすく伝えるのが難しい」、「助詞を正しく使えない」、「句読点を間違える」、「作文では漢字をあまり使わない」、「作文が苦手」等のことがわかった。

支援児は、日常生活上でも伝えたい言葉が思い浮かばなかったり、単語を間違えて表現したりすることがあり、文章を書くのが苦手である。言われたことを書くことが多く、書くスピードも遅い。読書感想文が苦手。文章の行を飛ばして読むことがあり、読むのは苦手。また、折れ線グラフのメモリを読むことや国語辞典で調べることも苦手である。文字の視写はできる。ひらがなの読み書きはできるが、カタカナは完全ではない（80%ぐらいの習得）。漢字は読めるが書くのが難しい。4年生になって、テストの成績が下った（国語15点、算数5点）。社会と理科も苦手である。勉強で疲れたり、嫌になってきたりすると目を擦る。周りの状況や他の人の言動を見て、聞いて行動していた。注意力は良い。周囲との協調性はある。

2) 心理検査の結果と解釈

(1) WISC-Ⅲの結果（9歳6月）

表1 WISC-Ⅲの結果

WISC-Ⅲ (9歳6月)	VIQ68、PIQ78、FIQ70／VC70、PO85、FD76、PS78
	知識3、類似5、算数5、単語7、理解5、数唱7
	絵画完成9、符号3、絵画配列8、積木模様7、組合せ7、記号探し9、迷路9

WISC-Ⅲの結果、全検査IQは70で知的発達の遅れは認められないが境界線領域にある。言語性IQ68、動作性IQ78で差が10であり、有意差は認められないが、動作性IQがやや優位である。

群指数では言語理解（VC）が70、知覚統合（PO）が85であり、5%水準で有意差あり。注意記憶（FD）は76であり、聴覚的短期記憶が言語能力の中では比較的優れている。

言語性下位検査では、特に一般的な知識量の少なさが顕著である（知識3）。動作性下位検査では、視覚的短期記憶に顕著な弱さがあるものの（符号3）、全体と部分の関係理解と部分間関係にやや弱さが見られる程度である。

(2) ITPA検査結果（9歳7月）

PLA=82と境界線レベル程度の言語学習能力であった。回路間の比較では「聴覚—音声回路」よりも「視覚—運動回路」の優位が全体並びに表象水準で統計的な有意差のあるレベルで認められた。

自動水準の配列記憶能力の弱さから（評価点平均28のところ、数の記憶23、形の記憶23）、聴覚刺激や視覚刺激の細かい点にまで注意を向けることが難しいと思われた。また、知覚速度の問題や視覚的な配列記憶能力の苦手さのために読み書きが困難であったり、無意味な刺激の記憶の保持と再生が困難と推定された。下位検査では、単語の意味理解の低さ（「ことばの理解」19）、ことばを使った思考の苦手さ（「ことばの類推」23）、構文の苦手さ（「文の構成」26）が示唆された。

4. 長期目標の設定と指導計画

1) 長期目標

以上の心理検査、LDI、行動観察、保護者や教師からの聞き取り等から、2つの長期目標を設定した。1つ目は、「適切な助詞を使って表現できること」である。支援児は、助詞の適切な使用に困難がある。文章を書くためにも、助詞の学習は重要である。作文や会話場面での表現力を伸ばすために、適切な助詞

の指導を長期目標とした。2つ目は、「自分の思いを相手に伝えることができる」ことである。思っていることを、相手に伝えるということには、文法的な課題と心理的な課題があると考えられる。その課題を軽減することを長期目標とした。本研究では長期目標1について述べる。

2) 指導計画

長期目標を基本に、構文力指導と文章構成力指導について短期目標と指導計画を立てた。

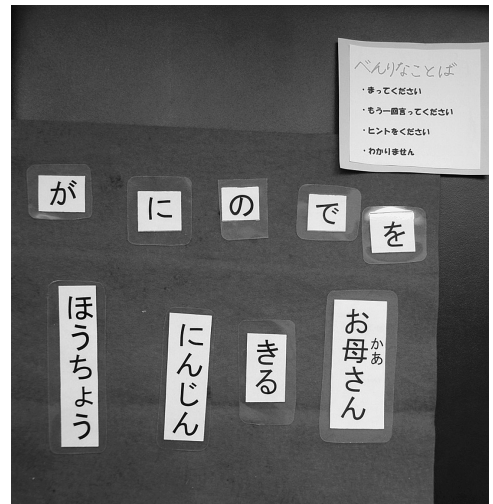
構文力指導は、2期に分けられる。第1期では、助詞使用のアセスメントを行うための助詞のテスト、「ことばカード」(単語)と「くつつきことばカード」(助詞)による指導と、構文プログラム(天野、2006)のステップ1による指導を行った。第2期では、構文プログラムのステップ1～4による指導を行った。文章構成力指導としては、授業でのスピーチのため、テーマにそったまとまりのある文章を書く指導を行った。

Ⅱ. 指導の方法と結果

1. 助詞のテストとカード指導について

1) 指導の方法

助詞の穴埋めテストを行い、支援児の助詞の習得状況を確認した後、くつつきことばの学習を行った。くつつきことばの学習とは、提示された「ことばカード」(単語が書かれたカード)と「くつつきことばカード」(助詞が書かれたカード)から、文全体の意味を理解して並べ、正しい助詞を選択する課題である(資料1)。

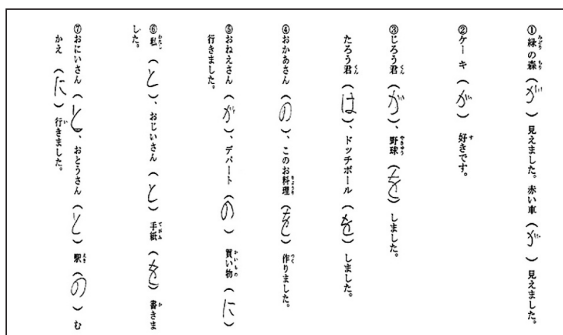


資料1 くつつきことばの学習の例

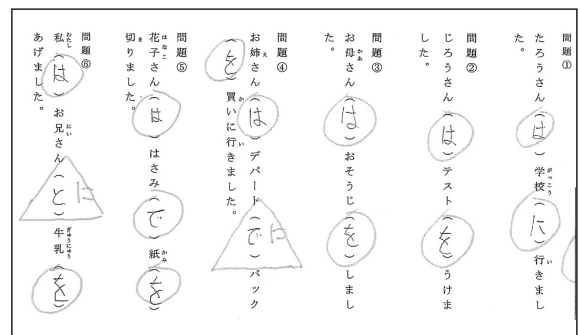
2) 指導の結果と考察

アセスメントの一環として、助詞のテストと「ことばカード」による指導を行った。助詞のテスト(資料2)は、空欄の中に助詞を入れて一文を作るという問題である。正答数は、19問中12問、誤答7問であった。文全体の正答数としては、7問中3問であった。支援児は、問題を一度読んでから、空欄に言葉を入れるというよりも、上から順に空欄を埋めている様子で、確認や読み返しを行っていないかった。そのため、間違った文になったり、次の空欄に何を入れたらいいかわからなくなったりしているようであった。また、「誰が」、「誰は」等の主語に関わる助詞や、「どこ

指導前



指導後



資料2 助詞のテスト指導前・指導後

(場所) へ」と書くべきところを「の」とする傾向もみられた。

指導後の助詞のテストでは、答え合わせの際に、自分で間違いだと気づき修正する様子が見られた。これまで指導してきた助詞の問題については、目標のほぼ100%正答するようになった。以上のような指導を行い、助詞に関するテストの成績は上がったが、構文能力そのものが高まっているかは疑問に思われた。そこで、多様な言語表現能力を身につけさせるため、言語的な自覚の形成を目的とした、系統的な指導方法である天野（2006）の構文学習プログラムを使って、構文力を形成することとした。

2. 構文学習プログラムの指導について

1) 構文学習プログラムの概要

「文の統辞・意味論的構造の自覚の形成と文の読み書き教育プログラム」では、文の統辞・意味論的な基本的なカテゴリーについて容易に学習できるように、文の統辞・意味論的なカテゴリーを表すシンボルマーク（図1）と文のモデル構成のための訓練用図版（図2）を用いる。子どもに説明するために用いるのが説明図（図3）である。

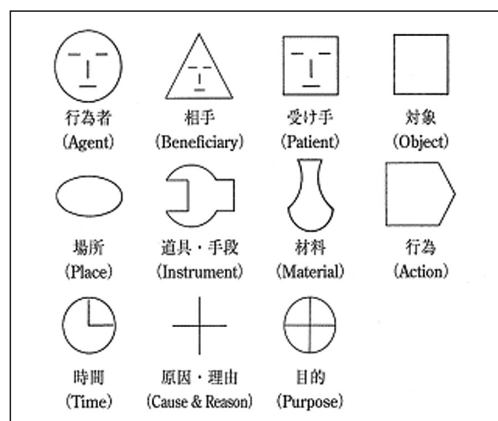


図1 文の統辞・意味論的なカテゴリーを表すシンボルマーク

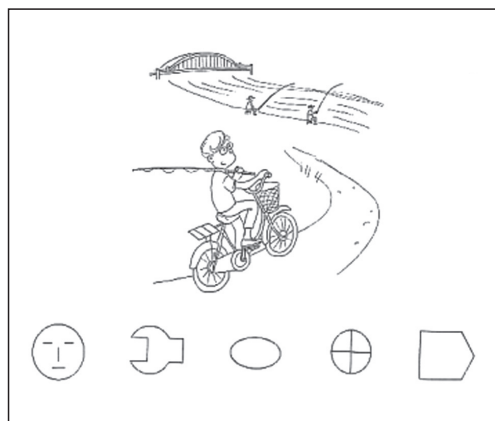


図2 文のモデル構成のための訓練用図版の一部

まあくの せつめい (モデル説明図)					
	だれが	おこないて いろいろなことをする ひと、どうぶつ		だれを	うけて おこないで、おこないを うける ひと、どうぶつ
	なにを	はたらきを うけるもの つくられるもの あげたり、もらったりするもの		だれに	あいて おこないで、ものを あげたり、おたしたり する ひと、どうぶつ
	どこで どこに どこへ	ばしょ おこなうところ うごくところ		なにで	どうぐ しゅだん いろいろなことを するとき つかう どうぐ、しゅだん
	いつ	じかん おこないで、なにに する とき ひにち きせつ		なにから なにで	ざいりよう つくるときに、つかう ざいりよう、しなもの
	どうする どうした	おこない うごき おこないで、すること。		なんのために なにに	もくてき なんのために、するの ねらい
				どうして なぜ	げんいん りゆう わけ なぜ そうなったのか その わけ

図3 統辞・意味論的な基本的なカテゴリーを表すシンボルマークの説明図

2) 構文学習プログラムの実施方法について

この教育プログラムは、全体で9ステップよりなるが、その中の前半の5ステップでは、これらのカテゴリーの意味を学習し、文の統辞・意味論的なモデルを構成することを目標に教育が行われる。11のカテゴリーを一度に学習することは困難であるため、ステップの進行に合わせ、新しいカテゴリーが順次、導入・学習される。各ステップでは、20の文について、図2に示した絵図版を用いて、以下の手順で、指導を行う。

(1) 図式なしでの口頭での文の作成：図版の絵のモデル図式を厚紙で覆い、絵だけを示し、文を作らせる。第1試行目で、文の要素を省いたり、他のものと誤ったりした場合、ヒントを与える。第2試行で、再度自力で文を作らせる。文の要素は全部正しいが、動詞やその語尾や、助詞が誤っている場合、それらを教える。

(2) 図式による文の作成と文のモデルの構成：(1)で、形の整った正しい文が作られたら、図版のモデル図式のカバーをはずす。絵の下の図式のマークの上に、シンボルマークの説明図の上に置かれている同じプレートを選択し、図式の左側から置かせる。そのシンボルに対応した語を発話させて文を作らせ、その文のモデルを構成させる。文の要素が一部欠けて不完全な場合や、誤った場合には、教えて直させる。誤るか不完全の時、第2試行目を行わせ、正しい文で、文のモデルを構成させる。

(3) シンボルの意味の理解：そのステップで扱うシンボルマークについて、「これは、何のマーク？」と尋ねる。子どもは説明図を見て答え、そのマークの意味を学習する（例：㊦は行い手、㊦は目的等）。

(4) 疑問詞を用いた疑問文の作成：各問い毎に、(2)の手順で、文のモデルが構成できたら、引き続き疑問文の作成の課題に移る。最初は、子どもは、疑問文の作り方そのものがわからないため、疑問文の作り方の見本揭示とそれによる模倣・学習を行った後に、自力による疑問文の作成を行う。

このように、プログラムでの訓練と学習の組織の上で重要な原則は、上記の一定の統辞・意味論的カテゴリーからなる構文について、まず、第1ブロックの系列のステップで、それらのカテゴリーについての自覚を形成し、文のモデルが確実に作れるようになってから、第2ブロックで、そのモデルに依拠しながら、その構文の文の書き及び読みを学習するということである。

※本事例では、支援児に対してステップ1～4までの課題を行った。本児は、書字の困難が見られなかったため、ステップ6～9の書字の課題は行っていない。

3) 指導の結果と考察

各ステップ終了時の学習テストの結果、全て70%以上の正答率であった。文の構成要素が多いステップ4の第1試行では、他のステップに比べて正答率が低かったが、指導を通して80%となった。ステップの

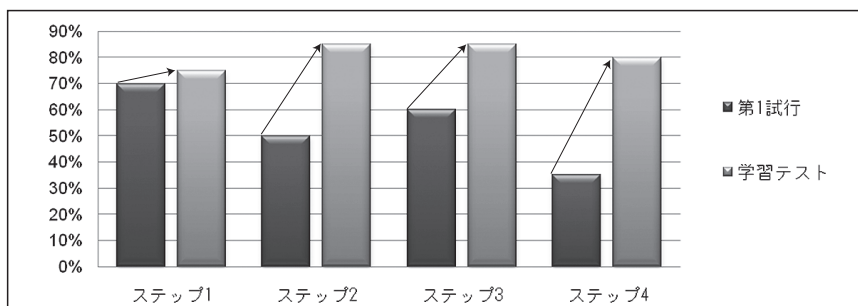


図4 第1試行と学習テストの正答率

第1試行での正答率の平均と、学習テストの正答率をグラフ化したものを図4に示した。

指導においては、文を一度言った後、間違いに気づき、言い直す場面が多くみられた。正しい助詞を使うようとする意識の高まりがみられ、それが正答率を上げる結果につながったと考えられた。正答率が100%にならないのは、支援児の知らない言葉が多くあったためと考えられる。「津波」や「なだれ」などの名詞や「ぶらさがっている」などの動詞を知らなかったり覚えていなかったりしたので、それが正答率を下げる原因となった。適切な助詞を使って表現できることとともに、支援児の語彙を増やす方法も考える必要があることが示唆された。

また、誤答を分析した結果、場所に関する助詞の使用の誤答と、動詞述語（述部）と助詞との結合の誤答が多くみられた。以下に誤答の例を示した（表2）。

場所に関する助詞の使用の誤答の原因として、どこに、どこで、どこを、どこへ等、場所に関する助詞の多様性から困難が生じたと考えられた。また、動詞述語と助詞との結合の誤答の原因としては、支援児は、状況をどう表現していいかわからないために、助詞を誤答したのではないかと考えられ、助詞の選択は動詞述語の理解が前提であることが考えられた。

表2 誤答の例

場所に関する助詞の使用の間違い	
(正)「まさおが鉄棒にぶら下がっている」	(誤)「まさおが鉄棒で跳んでいます」
(正)「まさおがすべり台をすべっている」	(誤)「まさおがすべり台ですべっています」
(正)「お父さんが橋を渡っている」	(誤)「お父さんが橋で渡っています」
動詞述語（述部）と助詞との結合の間違い	
(正)「公園でまさおが花子を追いかけけている」	(誤)「公園でまさおと花子が追いかけけている」
(正)「お巡りさんが泥棒を追いかけている」	(誤)「警察が泥棒に追いかけている」

3. 文章構成力指導について

1) 文章構成力指導の概要

天野の構文プログラムによって、構文力がつき、文法的な言語的自覚が形成された。構文力と文章構成力には共に統辞・意味論的構造の自覚の形成が必要となる。しかし、構文力をつけるために使用した要素では、まとまりのある文章を書けるようにはならない。よって、文章構成力を形成するための、文章の意味的構成要素に着目したシンボルマークを作成した。その際、1つのテーマにそって文章を構成するためには、授業でのスピーチのための作文が題材としては適切であると考えた。スピーチのための作文の構成要素については、実際のスピーチのための作文を分析したところ、カテゴリーとして、呼びかけや問いかけ等の要素があった。また、そのことは、思っていることを相手に伝えることが難しいという支援児の状況を改善するのに適していると考えられた。1つの意味のある文章を書くためには、単文を並べるだけではなく、何を書きたいのかを整理し、書きたいことを文章として構成する力が必要になる。文章構成力指導では、テーマにそって文章を書くための作文マークを抽出して支援児に適用し、文章構成のための言語的な自覚の形成についての有効性を検証した。

表3 支援児が作成した文章の構成カテゴリー

				
問いかけ	よびかけ	共 感	ナンバーリング	気持ちや様子

2) 指導の方法

文章の意味的な構成要素を表す作文マークを作成し、それを使って、何を書きたいのかを整理し、書きたいことを文章として構成する言語的自覚の形成を目標とした。

スピーチの文章を作成する際に必要な要素について、支援児が覚えやすくわかりやすいものであるために、作文マークの絵を支援児に描かせた（表3）。その後、テーマにそった文章の構成を目的とした指導を行った。テーマを決め、そのテーマにそって書きたい内容の構成について考えながら作文を書かせた。手順を表4に示す。

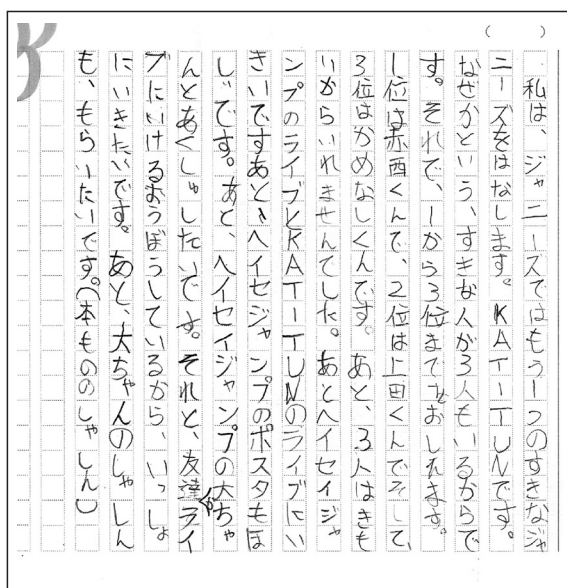
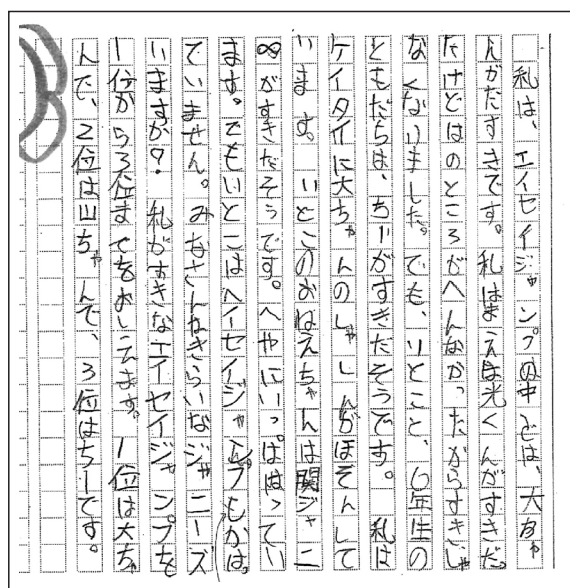
表4 指導の手順

1. 好きなことについて話し合う。
2. 話し合ったことを元に作文マークを選びながら、文章構成を考える。
3. 書く。
4. 再度作文マークを見せて、足りないことに気付かせる。
5. 新たに文を書き加える。

3) 指導の結果と考察

作文を書き始める前に、支援児と話をし、話したことを元に作文マークを選びながら、文章を考えた。指導の対象としたスピーチテーマは「好きなこと、好きなもの」である。最初支援児は「私は〇〇が好きです。」という事実を書いた。7行目まで書いたところで、書いた内容を読み返すように促すと、新たに文を書き加えた。作文マークを見せて足りない所に気付かせると、聞き手がいるということを意識し、「問いかけ」の文を入れて書いた。作文マークが、書くべきことを考えるための手がかりになった。次の指導では、前回はずまず事実を並べて書いたが、自分から進んでナンバーリングマークを使って書く様子がみられた。次に、気持ちや様子マークを使って、自分のしたいことについて書き足した。（資料3）

支援児の、作文の困難さの原因として、書いたものを読み返し、正しいかどうかをモニタリングする力が形成されていないことが考えられた。モニタリングとは、読みの過程の進行を制御し、既有知識を吟味することである。モニタリング機能をはたらかせて、「おかしいな」と感じたときには、語意、統語、既有知識との整合性の有無、文章の内容の整合性の有無、情報の明確さなどが吟味され、評価される。先に述べたカードを使っでの指導では、文の内容をイメージして1つの文にし、読み返しを行うなどのモニタリングする力を形成することは難しいと考えられた。そこで、文の統辞・意味論的構造の自覚の形成を目的とした、天野の構文プログラムを適用したことで、モニタリングする力も形成されたと考えられる。



資料3 支援児が書いた作文

支援児が書いたスピーチのための作文は、5つの構成要素の内、全てを使用することはなかったが、「ナンバーリング」、「気持ちや様子」、「問いかけ」の要素を使用して、好きなことについての作文を書いた。作文指導の際には、まず何について書くのかを支援児と話し合った。話し合ったことを元に、作文マークを選びながら文章を考え、そのマークに対応させた内容を書き表した。その際に、支援児が自分の思っていることや考えを一度言語化することが、文章の書きやすさにつながったと考えられた。また、一度書いた後、使用していない構成要素について書き足す様子もみられた。文章の構成要素を表す作文マークが、文章を書く際の思考を支える手段として、有効であったといえよう。作文では、文章構成を考えた後、書きながら、その内容がテーマにそっているかを検討したり、修正することが必要となる。この作文マークは、支援児が、文章の構成、テーマとの関係の調整、内容の振り返りを支える手段となった。

また、1年前の日記は、「今日は〇〇をしました。楽しかったです。」という文章であったが、指導後の支援児の日記をみると、「今から、〇〇について話します。一つ目は……、二つ目は……。」と、学習したことを生かして書く様子が見られた。

さらに、支援児は、初回の指導では、何度も「いや」と言って、書くことを嫌がり、強い抵抗感を示していた。しかし、支援児と指導者の2人だけの勉強で、好きなことを書いてもよいということが、支援児の作文に対する抵抗感や不安感の軽減につながったと考えられる。個別指導で、自由に表現することの楽しさを学び、安心感を得ることができたのではないだろうか。また、担任や筆者から褒められることで、自信がついたと考えられる。

文章をテーマにそって書き、自分の伝えたいことを相手に伝えることができるようになった。主訴である、「自分の気持ちを表現することや、作文が苦手、また、ことばで表現することが少なく、何事にも自信なげな様子が見られる」ことが、指導によって軽減されたと思われる。

Ⅲ. 今後の研究課題

起承転結等の形態論だけでなく、意味展開から文章指導を考える必要があると考えられるが、文章の構

成カテゴリーは多様に存在する。文章の様々な意味展開を支える構成要素（カテゴリー）が整理されていないため、今後の研究にあたっては、まず、構成要素の抽出と整理が必要である。

思考の働きを示す表現例として、櫻本（1996）は、順序、類別、理由づけ（因果関係）、定義づけ、推理、比較をあげ、低学年、中学年、高学年に分けて表現例を示している。その他にも、作文の種類によっても分けられるため、さらに文章の構成カテゴリーについて整理しなければならない。また、シンボルマークの操作によって、構文力・文章構成力が高まったと考えられるが、その操作を媒介とする構文力や文章の構成力の内面化のプロセスについても検討する必要がある。

作文には、情報の整理、文の想起、語句や漢字の同定、文章の構成、文法など総合的な能力が必要である。本研究では、その一部である、テーマにそったまとまりのある文章を書く指導を行った。

学習面で困難を示す子どもたちは、通常の方法で何回指導しても習得が困難である。また、失敗の経験を多く積むことにより自己評価が低くなり、「防衛的に努力をしない」習慣が身につくことがしばしばある。そのことがさらに二次障害となって現れる場合もある。個別指導の形態であったために得られた結果であるかもしれないが、教室での作文指導に活用できれば、作文に困難を示す他の子どもたちへの有効な支援になりうる可能性があるのではないだろうか。

指導終了後、保護者と担任より支援児の学校での様子をうかがった。保護者は、支援児が何を言っているかがわかるようになり、支援児のテストの成績が60点、70点にあがった、ということ話をされた。学校では、支援児は放送部に入り、給食と下校時の放送を担当した。毎日の日記の内容も、以前と比較すると長く、詳しく書くようになった。

作文の学習支援方法について今後さらに研究され、教育現場での実践に生かされることになれば、作文に困難をもつ児童生徒は、自分の気持ちをより表現できるようになり、自己肯定感の向上にもつながるのではないだろうか。

〈引用文献〉

- 天野清（2006）『学習障害の予防教育への探求』中央大学出版部 pp. 31-36、372-377.
- 文部科学省編（2004）『小・中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）』東洋館出版社 p. 5、149-152.
- 独立行政法人国立特殊教育総合研究所（2005）『LD・ADHD・高機能自閉症の子どもの指導ガイド』東洋館出版社 pp. 16-17.
- 平木こゆみ（2005）「文章表現が苦手なLDのある児童への作文指導—学習の3段階を踏まえた試み—」第14回大会発表論文集 日本LD学会 pp. 418-419.
- 中井富貴子、宇野宏幸（2004）「作文に困難を示す子どもへの文脈形成の指導」第13回大会発表論文集 日本LD学会 pp. 206-207.
- 布本肇、青木由美子、荒川哲郎（2007）「特別なニーズのある児童への学習支援に関する研究—構成力に課題のある児童に対する作文指導を通して—」三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 p. 27、129-134.
- 森岡健二、永野賢、宮地裕、市川孝編（1968）『作文講座1 作文教育の展望』明治書院 p. 80.
- 大熊五郎（1967）「文章構成の方法」森岡健二、永野賢、宮地裕、市川孝編『作文講座2 文章作法』明治書院 p. 33.
- 内田伸子（1990）「物語ることから文字作文へ—読み書き能力の発達と文字作文の成立過程—」読書科学 p. 33、10-24.
- 内田伸子（1995）「談話過程」大津由紀雄編『認知心理学3言語』東京大学出版会 p. 186.
- 山下みその、天野清（2004）「LD危険児であった小3児童に対する作文指導の試み」pp. 1-12.
- 櫻本明美（1996）「説明的表現の指導—書き出しの工夫に着目して—」神戸親和女子大学研究論叢 pp. 420-422.